

L2ライティング指導における 自動化されたフィードバックの役割¹⁾

岩中 貴裕

Roles of Automated Feedback in L2 Writing Instruction

Takahiro IWANAKA

1. はじめに

2010年8月に日本学術会議が文部科学省に手交した「大学教育の分野別質保証の在り方について」には、大学における英語教育はアカデミック・リーディング、アカデミック・ライティング、プレゼンテーションを核とする「英語によるリテラシー教育」を構想することの必要性が明記されている。このためにはまず、大学生がまとまった量の英語を書く能力を習得する必要がある。しかし筆者が知る限り、所属する学部に関係なくすべての学生がまとまった量の英語を書く能力を習得することができるようなシステムを構築している大学は少数である。

大学における作文指導を困難にしている理由のひとつに高校までのL2ライティング経験の乏しさが挙げられる。大学入学の時点で、まとまった量の英語を書いた経験のある学生は少数である。根拠資料として筆者が自分の担当する授業内で、高校までの英語学習状況を把握するために実施したアンケートの分析結果の一部を紹介する（補遺を参照）。紙幅の都合上、分析の結果得られた傾向を述べるにとどめる。

まず自分の意見や考えを英語で書くことが得意だと感じている学生は約3%であった。また、約20%の学生が選択肢の6番目の「経験が無い」を選択していた。英語でパラグラフを書いた経験については、選択肢の1番目の「複数回経験がある」を選択していた学生はわずか5%程度であった。ライティングの授業は実業高校の卒業生を除いてほぼ全員が受講していたが、彼らが経験した活動は単文レベルの和文英訳が多くを占めていたようである（岩中, 2013）。高等学校では2013年より新しい学習指導要領が年次進行で実施されているが、大きな変化をもたらすには至っていない。

高等学校、大学においてまとまった量の英語を書かせる指導が限定的な理由のひとつとして教師の負担が挙げられる。リスニングやリーディングの指導と比べると、ライティングの指導は教師の負担が大きい。

この問題を解決するひとつの手段として Automated Writing Evaluation Systems（以下、AWEシステム）の活用が考えられる。自然言語処理技術とコンピュータ技術の進歩により、学習者の書いたエッセイに対して即座にフィードバックを与えるAWEシステムを利用することが可能になっている。筆者は Criterion[®] と呼ばれるAWEシステムを自分が担当するライティングの授業において使用している。本稿は大学における望ましいライティング指導の在り方について

考察を加え、筆者が行ったライティング指導の内容と成果を報告することをその目的とする。

2. 望ましいライティング指導

1) フィードバックに基づいた書き直し

学習者の書く能力を向上させるためには、エッセイ等を書かせて提出させるだけでは不十分である。日本語でレポート等の課題に従事させる際に、教師は学生に対して推敲を行うように指導するが、英語の場合も同じである。一度完成させた原稿を読み返して、自分の意図をより効果的に伝える言語表現へと修正するというプロセスに従事することによって学習者の中間言語体系の成長が促される。最初のアウトプットを再処理されたアウトプットへと修正する際に学習者が従事する認知活動は、第二言語学習プロセスの重要な部分である (Swain & Lapkin, 1995)。教師の役割は効率的な修正を促すためのフィードバックを提供することである。フィードバックに基づいた書き直しのプロセスは以下のように図示できる。

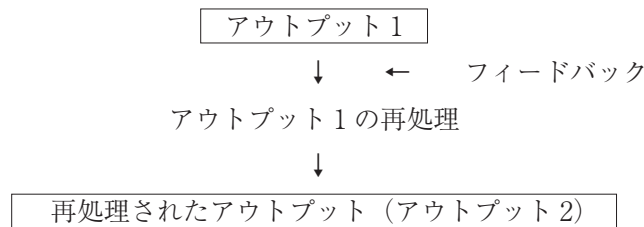


図 1 フィードバックに基づいた書き直し

2) 動的訂正フィードバック (dynamic corrective feedback)

教師は学習者の書いたエッセイ等に対してフィードバックを与えるが、フィードバックは基本的に次の (1)、(2) からなる (Ellis, 2013)。

- (1) 内容や構成についてのフィードバック
- (2) 学生が書いたものに認められるエラー (例：句読法、スペリング、語彙、文法) に対するフィードバック

フィードバック効果の研究に関心がある第二言語習得研究者が研究対象とするのは、(2) のみである。しかし L2 ライティング教師にとっては両方とも重要である。両方を与えて学習者に書き直しの機会を提供することが、L2 ライティング教師の役割である。

では学習者にとって望ましいフィードバックとは、どのようなものであろうか。ここでは Harthorn et al. (2010) が提唱している「動的訂正フィードバック」(dynamic corrective feedback) を紹介する。「動的訂正フィードバック」は表 1 に示す 5 つの特性を備えている。

表1 動的訂正フィードバックの持つ5つの特性

individualized	1人1人の学習者にあっていること
meaningful	意義があること
timely	時を得ていること
constant	安定していること
manageable	処理が可能であること

表1の条件を満たすようなフィードバックに基づいて書き直しを行えば、学習者のライティング能力の向上、そして中間言語の発達をもたらされる可能性が高い。しかし、学習者1人1人に対してそのようなフィードバックを与えることが現実的に難しいことは明らかである。高校においても大学においてもライティング指導が限定的にしか行われていない最も大きな理由がここにある。何をすれば良いのかは明らかにされていても、時間的な制約のために実行できていないのである。

英語を母語とする教師が指導を担当してもこの問題は解決しない。学習者が書いたエッセイに対して表1の条件を満たすフィードバックを与えることはかなりの時間を要する。筆者は日本語教師として日本語学習者に対して日本語の指導を行った経験があるが、学習者の書いた作文の内容を理解した上で内容と言語についてのフィードバックを与えることは多大な時間と労力を要した。学習者の書いた日本語の文が理解できなくて苦勞することも頻繁にあった。母語話者であれば簡単に行えるというのは根本的な誤りである。

3) Criterion[®]

(1) Criterion[®]の機能

Criterion[®]は米国のEducational Testing Serviceが開発した教育機関向けのライティング指導ツールである。主に2つの機能を有している。一つ目の機能はスコアの提示である。学習者がウェブ上でエッセイを提出すると、E-rater[®]と呼ばれるscoring engineが評価を行う。学習者が提出したエッセイは最高得点が6、最低得点が1という6段階で評価される。

二つ目の機能として学習者に書き直しを促す診断的フィードバック (diagnostic feedback) を提供する。Grammar、Usage、Mechanics、Style、Organization & Developmentの5つの領域でフィードバックを提供する。以下、具体例を示す。

(1) Grammar

学生の書いた文：... figure out clearly what you want learn.

フィードバック：This verb may be incorrect. Proofread the sentence to make sure you have used the correct form of the verb.

(2) Usage

学生の書いた文：..., studying English and advise for future.

フィードバック : You have used *advise* in this sentence. You may need to use *advice* instead.

(3) Mechanics

学生が書いた文 : When I was a 3rd year student, I went to...

フィードバック : You may need to add a hyphen between these two words.

(4) Style

フィードバック (a) : You have repeated these words several times in your essay. You may want to substitute other words for variety. Ask your instructor for advice.

フィードバック (b) : You have many short sentences in this essay. You can often improve your sentence structure by combining sentences.

(5) Organization & Development

フィードバック (a) : Is this part of the essay your introduction? An introduction attracts the reader's interest and provides background information. It also contains your thesis sentence. Look in the *Writer's Handbook* for ways to improve your introduction.

フィードバック (b) : Is this part of the essay your conclusion? A conclusion reminds the reader about your thesis and stresses the importance of the ideas you have developed. Look in the *Writer's Handbook* for ways to improve your conclusion.

(2) Criterion[®] が提供するフィードバックに対する評価

Criterion[®] が提供するフィードバックに対する評価を紹介する。Grammar、Usage、Mechanics に対する評価は基本的に肯定的である (Warschauer & Grimes, 2008)。この3つの領域におけるフィードバックは学習者にとって対応が比較的容易であるという傾向を共有している。Style に対するフィードバックは、多くの学習者が対応には時間と労力を要するが書き直しの際に役に立つと考えている (岩中, 2016)。一方、Organization & Development に対するフィードバックはその評価が低い (Li, Link & Hegelheimer, 2015)。

Criterion[®] が提供する5つの領域におけるフィードバックは、表1で提示した「動的訂正フィードバック」の5つの特性を備えているのであろうか。例外はあるが表2のようにまとめることができる。

表2 Criterion[®] が提供するフィードバックに対する評価

	Gr.	Us.	Me.	St.	O&D
individualized	○	○	○	○	?
meaningful	○	○	○	○	×
timely	○	○	○	○	○
constant	○	○	○	○	○
manageable	○	○	○	△	×

Organization & Development に対するフィードバックは、Criterion[®] に任せられないことが分かる。また本稿中では触れていないが、Criterion[®] はエッセイの内容に対するフィードバックは一切提供しない。この2つについては教師が対応しなくてはならない。しかし Grammar、Usage、Mechanics については Criterion[®] に任せてよいだろう。

3. 授業実践報告

1) 指導方針

前節での議論から明らかのように、ライティング指導のすべてを Criterion[®] に委ねることはできない。本稿では Criterion[®] の特長と限界を考慮した上で、以下の3つの指導方針を決定した。

- (1) エッセイとパラグラフの構成についてはエッセイを書き始める前に一斉指導によって理解を深めさせる。
- (2) 内容に対する好意的なフィードバックは教師が提供する。
- (3) 言語形式に対するフィードバックは Criterion[®] が提供する。

(1) エッセイとパラグラフの構成

調査を行った授業を受講する前にまとまった量の英語を書いた経験のある調査参加者はいなかった。また Criterion[®] がエッセイの構成に対して提供するフィードバックは、評価が低い。エッセイとパラグラフの構成については、調査参加者がエッセイを書き始める前に一斉指導を行った。

エッセイは Introduction、3つのパラグラフで構成される Body、そして Conclusion という5つの要素で構成するように指導した。また英語でエッセイを書く際に使用される定型表現を紹介した。指導した内容を表3にまとめる。

表3 エッセイの構成

5つの要素	役割	役に立つ表現
Introduction	トピックの導入	I believe ~ , I strongly believe ~ , In my opinion, It is my belief that, I agree with ~ , I disagree with ~ , Nowadays, Recently, It is true that ~

Body 1	一つ目の理由や事例を紹介	Firstly, For one thing, For instance, The first and most important ~ , The foremost reason ~ , First of all, To start with ~ , In the first place, First reason ~ , One reason that
Body 2	二つ目の理由や事例を紹介	Secondly, In addition, Next, Moreover, Additionally, In comparison, On the other hand, On the contrary
Body 3	三つめの理由や事例を紹介	Thirdly, Lastly, At last, In addition, Additionally, Moreover, In comparison, On the other hand, On the contrary
Conclusion	トピックのまとめ	In conclusion, To conclude, As a result, Consequently, For the reasons above, In summary, To sum up, As I have noted, As I have stated above,

パラグラフの冒頭は書き手が最も伝えたい内容を含んだ文、つまり topic sentence を配置するように指導した。その後理由や詳細について説明を行う supporting sentences を書くように指示した。

授業内では topic sentence と supporting sentences に対する理解を深めるための活動をいくつか行ったが、調査参加者が積極的に取り組んだ活動のひとつを紹介する。与えられた topic sentence に相応しい supporting sentences を各自で考え紹介するという活動である。以下の2例は授業内で実際に使用した topic sentence の例である。

- (1) There are many possible contributing factors to global warming.
- (2) Dogs make wonderful pets because they help you live longer.

例えば (1) の文の場合、調査参加者は地球温暖化をもたらす要因として自動車の排気ガス、人間の経済活動によって排出される二酸化炭素、森林の減少、化石燃料の大量消費などを要因として挙げ、それを supporting sentences 作成の際に利用した。

(2) 内容に対する好意的なフィードバック

学習者の書いたエッセイの内容に対するフィードバックを提供できるのは教師だけである。本研究で調査参加者に提供した内容に対する好意的なフィードバックについて説明する。

L2 ライティングを担当する教師は、書き直しによって学習者のエッセイが質と量の両面で向上することを期待している。どのようなフィードバックを与えれば、望ましい成果が得られるのであろうか。岩下 (1989) を参考にしてどのようなフィードバックが望ましいのかを検討した。

- (1) ○○が不十分です。××はもっと△△にしてください。
- (2) ○○はよく書けています。しかし××が不十分ですので書き直しをしてください。

(3) ○○はよく書けています。さらに××を△△にすればもっと良くなります。

(1) は問題点を指摘しているだけのフィードバックである。(2) は肯定的なコメントと否定的なコメントで構成されている。(3) は肯定的なコメントとエッセイをより良いものにするための提案で構成されている。本研究では (3) のタイプのフィードバックを提供するように配慮した。調査参加者に提供したフィードバックの例をいくつか示す。

(4) 自分の通っている大学の魅力が分かりやすく書かれています。授業についての魅力を具体的に説明するとこのエッセイはさらに良くなります。

(5) 親友がいかに大切かが具体的な例を挙げながら書かれていますので説得力があります。どのように出会ったかを詳しく説明するとさらに良くなります。

(6) 序論、本論、結論がバランス良く構成されていて読み易いです。テクノロジーが私たちの生活をどのように豊かにしたのか、具体例をひとつ挙げるとさらに良くなります。

(3) 言語形式に対するフィードバック

言語形式に対するフィードバックは Criterion[®] に任せました。しかし表 2 で示したように、Criterion[®] の Organization & Development に対するフィードバックは信頼性に問題がある。Li, Link & Hegelheimer (2015) が指摘しているように、Criterion[®] の Organization & Development に対するフィードバックは、調査参加者の書いたエッセイとの関連性が低い可能性がある。調査参加者に対しては Organization & Development に対するフィードバックについては、書き直しの際に考慮する必要はないことを事前に説明した。

2) 調査参加者

調査参加者は西日本の大学に通う学部 1 年次生である。英語や英文学を専攻する学生は含まれていない。調査参加者の TOEIC 平均スコアを表 4 に示す。

表 4 調査参加者の英語力

	リスニング	リーディング	合計
平均点	323.89	238.89	562.78
標準偏差	53.14	64.99	105.39

3) 調査手順

調査参加者 3 本のエッセイを書いた。3 本のエッセイについての詳細を表 5 に示す。

表5 エッセイについての詳細

	Prompt	Type	Directions
1	Your school	Descriptive	Describe your school. Write an essay in which you illustrate what your school is like, including its sights and sounds, the neighborhood or environment it is in, and anything about it that makes your school unique. Write the essay so that a reader who knows nothing about your school will be able to “see” it in their mind.
2	How Did You two Meet?	Narrative	You meet friends in many different places and situations. Sometimes you make a great friend in a very unlikely way. Write an essay telling the story of how you and a close friend met. Use specific details to describe where you met and how you became good friends.
3	Technology	Cause-Effect	Technology is everywhere. People use it at home, at work, and at school. What if technology were not as advanced as it is today? Using specific examples, write an essay describing how your life would be different.

調査参加者は指示に従いエッセイを完成させた。これを Output 1 と呼ぶ。Output 1 に対して2種類のフィードバックを受け取った。Criterion[®] が提供する言語形式に対するフィードバックと教師からの内容に対する好意的なフィードバックである。

受け取った2種類のフィードバックに基づき、調査参加者は Output 1 を書き直した。書き直し後のエッセイを Output 2 と呼ぶ。このプロセスを図2に示す。

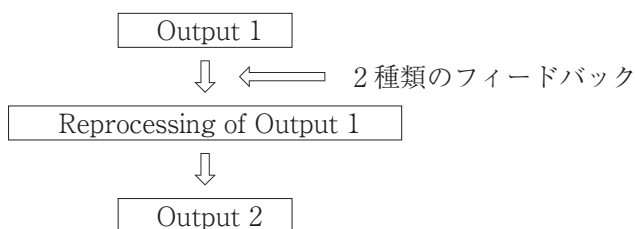


図2 2種類のフィードバックに基づく書き直し

4) データ分析

Output 1 と Output 2 を質的な観点、量的な観点から比較した。質的な観点からの比較を行うために E-rater[®] を使用した。先述のように、E-rater[®] は Criterion[®] 上で提供される scoring engine であり、エッセイを6段階で評価する。このスコアを Output 1 と Output 2 で比較した。

量的な観点からの比較は Output 1 と Output 2 の語数によって行った。森 (2012) が指摘しているように、内容に対する好意的なフィードバックは書く量の増加に貢献する可能性が高い。語

数を Output 1 と Output 2 で比較した。

5) 結果

(1) E-rater[®] のスコア

調査参加者は3本のエッセイを書いた。1本目のエッセイのタイトルは Your School である。

表6 Your School

Output 1		Output 2		Z	p	r
Ave.	SD	Ave.	SD			
3.56	0.73	4.22	0.44	-2.121	.034	.71

表6が示しているように2種類のフィードバックに基づいた書き直しによってE-rater[®]のスコアが有意に向上していることが分かる。

調査参加者が書いた2本目のエッセイのタイトルは How Did You Two Meet? である。結果を表7に示す。

表7 How Did You Two Meet?

Output 1		Output 2		Z	p	r
Ave.	SD	Ave.	SD			
4.11	0.60	4.56	0.55	-2.000	.046	.67

表7が示しているように Output 2 の E-rater[®] スコアが Output 1 よりも有意に高いことが確認できる。

調査参加者が書いた3本目のエッセイのタイトルは Technology である。結果を表8に示す。

表8 Technology

Output 1		Output 2		Z	p	r
Ave.	SD	Ave.	SD			
4.44	0.53	4.67	0.71	-1.414	.157	.47

中程度の効果量 ($r = .47$) が認められたが、Output 1 と Output 2 の E-rater[®] スコアに有意差はなかった。次に、調査参加者が書いた3本目のエッセイの Output 1 と Output 2 の E-rater[®] スコアを表9に示す。

表9 Output 1 と Output 2 のスコア

Prompt	Output 1	Output 2	差
Your School	3.56	4.22	0.66
How Did You Two Meet?	4.11	4.56	0.45
Technology	4.44	4.67	0.23

Output 1 のスコアも Output 2 のスコアも 1 本目のエッセイの E-rater[®] スコアが最も低く、3 本目のエッセイのスコアが最も高い。Output 2 と Output 1 のスコア差は 1 本目のエッセイでは 0.66 で最大となっているが、3 本目のエッセイでは 0.23 となっている。

これと同じ結果が Iwanaka (2014) においても観察されている。1 本目と 2 本目のエッセイでは書き直しによって E-rater[®] スコアが有意に向上するが、3 本目では有意な差が認められなくなる。

今回の調査では、3 本目のエッセイの Output 1 のスコアは 4.44 であり、1 本目のエッセイの Output 2 のスコア (4.22) よりも高い。Output 1 のスコアが高いため上昇の幅がわずかとなってしまい、有意差なしという結果になってしまっているが調査参加者のライティング能力は上昇している。

(2) 語数

調査参加者の語数が書き直しによってどのように変化したのかを報告する。表 10 は最初のエッセイ、表 11 は 2 本目、そして表 12 は 3 本目のエッセイの語数が Output 1 と Output 2 でどのように変化したのかを示している。

表 10 Your School

Output 1		Output 2		Z	p	R
Ave.	SD	Ave.	SD			
241.89	40.70	290	33.31	-2.668	.008	.89

表 11 How Did You Two Meet?

Output 1		Output 2		Z	p	r
Ave.	SD	Ave.	SD			
307.44	31.21	322	30.67	-2.547	.011	.85

表 12 Technology

Output 1		Output 2		Z	p	r
Ave.	SD	Ave.	SD			
287.33	66.58	315.89	65.43	-2.524	.012	.84

すべてのエッセイにおいて、Output 2 の語数が Output 1 の語数よりも有意に多い。2 種類のフィードバックに基づいた書き直しが、望ましい結果をもたらしたと考えられる。

(3) まとめ

今回の調査によって以下の 2 点が明らかになった。

- (1) 形式に対する自動化されたフィードバックと内容に対する好意的なフィードバックに基づいた書き直しを行うことによって、学習者のエッセイの質の向上がもたらされる。
- (2) 形式に対する自動化されたフィードバックと内容に対する好意的なフィードバックに基づいた書き直しを行うことによって、学習者のエッセイの量の増加がもたらされる。

4. 結語

ライティングの指導は担当する教師にとっての負担が大きい。望ましい学習成果を得るためには、フィードバックに基づいて書き直しをする機会を提供しなくてはならないからである。

筆者が調査した範囲では、まとまった量の英語を書く機会がないまま大学を卒業していく学生が相当数いる。まとまった量の英語を書くというスキルが誰にでも求められる汎用的スキルであるという認識もまだ共有されていない。

ライティングの指導は確かに担当する教師にとっての負担が大きい、その負担の軽減を可能にする環境が整いつつある。本研究はウェブ上で提供される自動化されたフィードバックと教師が提供する内容に対する好意的なフィードバックのライティング指導における有効性を検証することを試みた。さらなる研究が必要であることは明らかであるが、効果的な指導手段であることを示すことができた。

最後に今後の課題について触れておきたい。3 本目のエッセイの Output 2 の提出が完了した後で調査参加者に対する面接調査を行った。そこから 2 つの課題が明らかになった。一つ目は調査参加者の書く英文の長さに関わる問題である。短い英文を使う傾向がある調査参加者が何名かいた。そのようなエッセイに対して、Criterion[®] は以下のようなフィードバックを与えてくれる。

- (1) You have many short sentences in this essay. You can often improve your sentence structure by combining sentences.

英語力の高い調査参加者はこのフィードバックを肯定的に評価する傾向があったが、英語力の低い調査参加者はこのフィードバックに対して具体的な対応方法が思いつかないとコメントしていた。

短い文を続けて使用すると文章が稚拙になってしまう。これを避けるために有効な手段が複文の使用である。従属接続詞を用いることによって文を長くすることが可能である。しかし、複文をどのように書くのか、従属接続詞をどのように使用するのかについての知識を持っていなければ、文を長くしようと思ってもできないのは当然のことである。

英語でエッセイを書くという作業は、自分の持つ知識を総動員して成果物を作り上げるという作業である。それぞれの学習者が書き始める時に持っている知識の総量が成果物の出来栄に影響を及ぼしてしまうことは避けられない。しかし、複文の書き方であれば、書き始める前の指導によって十分に対応可能である。2つの単文を、従属接続詞を用いて複文へと書き換える指導を行うことによって、評価の分かれるフィードバックを有益なフィードバックへと転換することが可能である。

二つ目はアウトプット活動に対する調査参加者の心的態度である。Swain (2005) が指摘しているように、必要なのは単なるアウトプットではなく“pushed output”である。自分の現在の英語力よりも少し高いレベルの内容を英語で表現しようとすることによって、学習者の書く能力は向上していく。すでに知っている知識の範囲内でアウトプット活動を行うことは既存知識の手続き化には貢献するが、中間言語体系の成長には貢献しない。何名かの調査参加者は、自分が既に知っている表現のみを使ってエッセイを完成させようとしていた。ミスをなるべくしたくないからというのがその理由であった。彼らの考え方はそれまでに受けた英語教育が影響を与えていると思われる。外国語を学ぶ際に誤りを排除することはできない。誤らない方がいいという間違った学習観を学習者が身につけてしまわないようにするのは教師の役割である。今回の調査から明らかになった新たな課題については稿を改めて扱う。

注

- 1) 本稿は筆者が2015年6月に第46回中国地区英語教育学会において、「学習者のライティング能力と書く意欲の向上に貢献するライティング指導－自動化されたフィードバックと教師によるフィードバック－」というタイトルで発表した内容を加筆、修正したものである。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 15K12912 の助成を受けたものである。

参考文献

- Ellis, R. (2013). Written corrective feedback: How useful is it? (Handbook of the Distinguished Lecture Current Issues). Showa-women's University, Tokyo.
- Harthorn, K., Evans, N., Merrill, P., Sudweeks, R, Strong-Krause, D., & Anderson, N. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *TESOL Quarterly*, 44, 84-109.
- Iwanaka, T. (2014). *Effects of computer-aided feedback on the development of learners' writing proficiency*. Paper presented at the JACET 53rd International Convention, Hiroshima.
- Li, J., Link, S., & Hegelheimer, V. (2015). Rethinking the role automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 27, 1-18.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence

Erlbaum Associates.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.

Warschauer, M., & Grimes, D. (2008). Automated writing assessment in the classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 3, 22-36.

岩中貴裕 (2013). 「理工系学生を対象としたライティング指導:ライティングに対する不安の軽減」 『四国英語教育学会紀要第33号』, 23-24.

岩中貴裕 (2016). 「L2 ライティング指導における自動化されたフィードバックの役割」 第47回 中国英語教育学会発表資料, 岡山.

岩下修 (1989). 『A させたいなら B と言えー心を動かす言葉の原則』 東京: 明治図書.

森博英 (2012). 「インターアクション用フィードバックの勧め」 英語教育フォーラム: 小・中・高等学校の英語教育と第二言語習得研究の関連発表資料, 宮城教育大学.

補遺: 英語学習歴についてのアンケート (抜粋)

筆者は自分が担当する1年次前期開講科目の受講生に対して、高等学校での英語学習状況を把握するためのアンケートを実施している。平成24年度は103名の1年次生がこのアンケートに回答した。本稿に関連のある項目は以下の4つである。

(1) 英作文 (英語で自分の考えや意見を書くこと) が得意でしたか。

- | | | |
|---------------|---------------|------------|
| 1) 得意 | 2) どちらかと言えば得意 | 3) どちらでもない |
| 4) どちらかと言えば苦手 | 5) 苦手 | 6) 経験が無い |

(2) 英語でパラグラフ (まとまりのある文章) を書いたことがありますか。

- | | | | |
|-------------|----------|----------|-----------|
| 1) 複数回経験がある | 2) 一回はある | 3) 一回もない | 4) 覚えていない |
|-------------|----------|----------|-----------|

(3a) 高校生の際に、「ライティング」の授業を受講しましたか。

- | | |
|---------|------------|
| 1) 受講した | 2) 受講していない |
|---------|------------|

(3b) (3a) で「受講した」を選んだ人をお願いします。その授業でどのような活動をしたかを箇条書きで列挙してください。

